

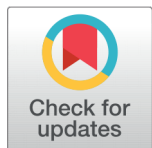
Midiendo el aprendizaje intercultural a través de AICLE

M. Elena Gómez-Parra 

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Córdoba, España

RESUMEN

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es el enfoque oficial para la educación bilingüe en España, avalado por la Comisión Europea desde 1996. El aprendizaje intercultural (AI) es una de las cuatro Cs definitorias de AICLE (comunicación, contenido, cognición y cultura), aunque la literatura ha señalado sistemáticamente que es el área más débil de implementación. En este trabajo se analizan las opiniones de 76 estudiantes españoles de educación secundaria sobre AI a través de su currículo bilingüe. Sus puntos de vista indican claramente que el AI proviene principalmente de dos fuentes: asistentes nativos y programas de intercambio. Estos datos fueron contrastados con las opiniones de los directores de las escuelas y de los coordinadores bilingües, quienes declararon que ambos valiosos “recursos” para el AI son escasos debido a las dificultades administrativas y la falta de presupuesto. Nuestras conclusiones señalan que la mejora de estas áreas puede conducir a mejores resultados y a una mejor implementación del eje intercultural en AICLE, si el objetivo es educar a los ciudadanos del siglo XXI.



Recibido 2019-07-13

Revisado 2019-09-06

Aceptado 2019-10-30

Publicado 2020-01-15

Autor para correspondencia

M. Elena Gómez-Parra,
elena.gomez@uco.es

Universidad de Córdoba,
Facultad de Ciencias de la
Educación, Avda. San Alberto
Magno, s/n, 14071, Córdoba,
España

DOI <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.457>

Páginas: 46-59

Distributed under
Creative Commons CC BY 4.0

Copyright: © Los Autores

OPEN ACCESS

Palabras clave EDUCACIÓN INTERCULTURAL, EDUCACIÓN BILINGÜE, ENTREVISTAS, ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, APRENDIZAJE INTERCULTURAL

1 INTRODUCCIÓN

El concepto de educación intercultural se originó hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, cuando se defendió la idea de que debería existir una cultura nacional común y diversas políticas educativas promovieron la integración de los grupos minoritarios sobre la base de programas compensatorios y la enseñanza del idioma oficial. El término *educación intercultural* ha sido, sin duda, controvertido desde entonces. La literatura ha sido testigo de numerosas versiones de la misma, que consisten esencialmente en la adición de diferentes prefijos al adjetivo “cultural” (es decir, “multi”-, “inter”-, “pluri”-, “trans”-). Parece que, finalmente, se ha llegado a un cierto consenso, por lo que:

- “Multicultural” (casi lo mismo que “pluricultural”) indica que dentro de una sociedad hay ciertos grupos culturales que, por una u otra razón, viven juntos.
- “Transcultural” significa el paso de una cultura a otra.

- Por último, “intercultural” se refiere a un proceso dinámico en el que los individuos involucrados son conscientes tanto de su interdependencia como de la importancia de comprender los constructos culturales de los demás en aras de una verdadera coexistencia.

La mayoría de los organismos e instituciones internacionales, como la UNESCO y la OCDE, reconocen la necesidad de mejorar las habilidades y actitudes de los estudiantes del siglo XXI para facilitar la comunicación intercultural. Es decir, los programas y enfoques educativos deben ser diseñados con un propósito específico que fomente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (ICC) de los individuos discutida por [Byram \(1997\)](#); [Risager \(2011\)](#), que está compuesta de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conciencia crítica.

Uno de los enfoques para la educación bilingüe es AICLE (acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), definido por Marsh (2002, p. 15) como “any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first foreign language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content”. AICLE está respaldado oficialmente por la Comisión Europea desde 1996 y, según Coyle (2008, p. 98): “In the 1990’s, the European Commission was instrumental in promoting a re-conceptualisation of these diverse models into the European phenomenon of CLIL – an evolution which has taken over 10 years and is continuing”. Además, Kramsch (2011a, p. 356), una de las precursoras de los preceptos de la educación intercultural y de su interdependencia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, estableció un vínculo claro entre la competencia intercultural y las lenguas, confirmando así una larga tradición de otros académicos que habían debatido intensamente sobre esta conexión (véase Risager, 2011 para una revisión de los estudios más importantes en este campo). Así, siendo la cultura y las lenguas (intercultural y educación bilingüe más específicamente aquí) un binomio innegable, el marco teórico y práctico de las cuatro Cs de Coyle (1999, 2002, 2006, 2007) proporcionó a AICLE una poderosa herramienta sobre la cual se ha llevado a cabo mucha investigación teórica e implementación en el aula. Coyle (2009, p. 107) considera que el papel de la cultura, una de estas cuatro C (que significan comunicación, contenido, cognición y cultura), es “a challenging one – not least because of the flexible nature of CLIL and its range of contextual identities, but essentially the relationship between culture and learning in general, and language learning in particular, is open to interpretation and debate”. AICLE persigue la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes bilingües ([Montalto, Walter, Theodorou, y Chrysanthou, 2016](#)), al tiempo que ha sido diseñado específicamente para mejorar su conciencia intercultural a través del posicionamiento del yo y la “alteridad” (Byram, Gribkova, y Starkey, 2002, p. 10).

Sin embargo, la implementación del eje intercultural en AICLE es polémica debido a una serie de factores:

1. Aunque la relación intrínseca entre cultura y aprendizaje de idiomas es primordial (Kramsch, 1995; 1998; 2013), se discute ampliamente su naturaleza y cómo esta se materializa en diversos contextos educativos (por ejemplo, Coyle, 2009 afirma que la

complejidad de la construcción cultural está en la raíz de esta dificultad).

2. El papel de la cultura en AICLE y el debate en curso sobre la identificación de los constructos pedagógicos para mejorar la competencia comunicativa intercultural es un tema candente en la literatura. Entre otros, [Portera \(2008\)](#) habla sobre el papel del contexto para desarrollar una competencia comunicativa intercultural apropiada, mientras que [Holliday, Hyde, y Kullman \(2010\)](#) coinciden en que las habilidades de comunicación intercultural son ventajosas cuando se transmiten tres componentes: la identidad, la “alterización” y la representación. Sin embargo, el estatus del eje intercultural en AICLE es indiscutible ([Coyle, 2009](#); [Bruton, 2013](#)).
3. Los objetivos que debe alcanzar la educación intercultural a través de enfoques bilingües son variados. [Marsh, Maljers, y Hartiala \(2001\)](#) concluyen que estos programas ayudan a los estudiantes a desarrollar la confianza en sí mismos para contactar con sus compañeros del extranjero y superar problemas potenciales como el racismo o los prejuicios sociales. [Peñalva y Soriano \(2010\)](#) afirman que la educación intercultural es esencial para ayudar a los ciudadanos a desarrollar una identidad europea. [Coyle, Holmes, y King \(2009\)](#) concluyen que la competencia intercultural de los estudiantes de AICLE los prepara mejor para la internacionalización, y [Méndez-García \(2012\)](#) afirma que “CLIL presents an apparent potential for the development of crucial intercultural attitudes, the vital development of critical cultural awareness, and, finally, action-taking” (p. 196).

Así, la complejidad de la implementación del eje intercultural dentro de AICLE ha hecho que la investigación se centre cada vez más en este punto específico de análisis, donde se necesitan más estudios, según [Méndez-García \(2012\)](#), para lograr resultados valiosos. La mayoría de las investigaciones ([Méndez-García, 2014](#); [Sudhoff, 2010](#)) indican las ventajas de utilizar AICLE como enfoque pedagógico para mejorar la competencia comunicativa intercultural de los alumnos [Byram \(1997\)](#) y el entendimiento intercultural.

Según Widdowson (2004, p. 548): “Learning a language involves both getting to know how meanings are encoded into it, and being able to act upon this abstract knowledge to engage in actual behaviour”. Esta materialización del conocimiento abstracto se realiza a través de las cuatro habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir). Las ‘cuatro habilidades’ es un término que hunde sus raíces en el enfoque audio-lingüístico y que la literatura encuentra absolutamente consolidado en el campo de la pedagogía de las lenguas extranjeras a través de su adaptación al método comunicativo. Los profesores han estado trabajando con él durante más de seis décadas, por lo que es un término común para la mayoría de los agentes implicados en la educación. La propia Unión Europea, al identificar la “comunicación en lenguas extranjeras” como una competencia clave para el aprendizaje permanente, discrimina entre las distintas competencias, como puede verse en su definición de esta competencia (European Parliament and Council of the European Union, 2006):

It is based on the ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions orally and in writing (listening, speaking, reading and

writing) in a range of social and cultural contexts (such as education and training, private and professional life and leisure) according to one's wishes or needs. Communication in foreign languages also requires skills such as mediation and intercultural understanding. Each person's level of mastery will be different in each of the four dimensions (listening, speaking, reading and writing) and will also vary according to the language concerned and the social and cultural level, environment, needs and interests of each individual.

European Parliament and Council of the European Union, 2006, p. 14

Estas raíces, sin embargo, no están reñidas con la actualización del concepto, que hoy se desarrolla en torno a dos corrientes fundamentales: a) el enfoque intercultural, en el que la comprensión de los significados culturales en las lenguas es una construcción esencial para el estudio de cómo se aprenden idiomas, y b) el enfoque tecnológico, en el que la innovación y las tecnologías de la comunicación (TIC) se erigen en pilares esenciales a partir de los cuales se construye un nuevo universo.

Por otro lado, cabe destacar que recientemente el Consejo de Europa, en su revisión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2018), ha establecido nuevas escalas, de forma que las diferentes competencias se dividen en cuatro tipos de actividades, a saber: recepción, producción, interacción y mediación; y en dos competencias: competencia lingüística comunicativa y competencia plurilingüe y pluricultural.

Las conclusiones de investigaciones aún más recientes indican que la implementación del eje intercultural en AICLE no está teniendo éxito (Griva y Kasvikis, 2014). Entre otros, Ortega-Martín, Hughes, y Madrid (2018) en una amplia investigación sobre la influencia de los factores políticos en los programas AICLE bilingües en España confirman que estos no conceden suficiente importancia al desarrollo de las competencias interculturales ni a los asistentes lingüísticos. Además, Roiha y Sommier (2018) afirman que los participantes de su estudio (antiguos alumnos de AICLE) “did not receive formal intercultural communication training during their CLIL education” (p. 12).

Por lo tanto, el papel de la intercultural y la mejora de la competencia intercultural entre los estudiantes de programas bilingües son dos factores que aparecen bien contruidos en la literatura, así como la importancia del profesor en todo el proceso.

Los supuestos teóricos que se derivan de este análisis de la teoría, y que constituyen la base de nuestro estudio, pueden resumirse de la siguiente manera:

1. El aprendizaje de una segunda lengua mejora las prácticas comunicativas interculturales (Moeller y Nugent, 2014).
2. La lengua y la cultura están estrechamente relacionadas (Kramsch, 2011b).
3. Las prácticas comunicativas interculturales están, en gran medida, influenciadas por la planificación de los maestros y las estrategias de clase (Byram et al., 2002).
4. Un buen conocimiento de la primera cultura mejora las prácticas comunicativas interculturales (Samovar, Porter, Mcdaniel, y Roy, 2013).

A continuación, nuestro estudio, siguiendo los resultados de la literatura hasta el momento, se centra en el análisis de las opiniones de 76 estudiantes españoles de educación secundaria AICLE (15-16 años) sobre su aprendizaje intercultural. También llevaremos a cabo un análisis comparativo para evaluar si sus percepciones coinciden con las de los directores de las escuelas y los coordinadores de los programas bilingües. Estos son actores educativos clave, ya que llevan a cabo la vigilancia administrativa y académica del currículo bilingüe, por lo que sus opiniones sobre la mejora del AI de los estudiantes son primordiales. En la entrevista se incluyeron preguntas específicas para conocer su opinión sobre la eficacia de los asistentes de idiomas y los intercambios internacionales para la mejora del AI de los estudiantes. Lindholm-Leary (2016) discutió la necesidad de profundizar en el análisis de las percepciones de los estudiantes sobre los programas bilingües. Por lo tanto, nuestro estudio se adhiere a esta línea y agrega el análisis contrastivo de los puntos de vista de los directores y de los coordinadores de programas bilingües sobre el mismo tema.

En resumen, el objetivo principal de este estudio es analizar las opiniones de los estudiantes españoles de Educación Secundaria dentro de los programas AICLE en España sobre el aprendizaje intercultural (AI) logrado, para ver si su percepción sobre la implementación de este eje es exitosa y cuáles son los factores que, según ellos, les ayudaron a mejorar su AI. Así, el término aprendizaje intercultural (AI) se refiere aquí a la mejora (o no) de la conciencia intercultural de los estudiantes después de intervenciones didácticas específicas.

La correlación entre educación intercultural, educación bilingüe y aprendizaje intercultural (AI) se encuentra en Gómez-Parra (2018). La autora justifica un enfoque conjunto para la educación bilingüe e intercultural siguiendo, por un lado, los principales preceptos de Byram (2012), que confirma la fuerte relación entre el aprendizaje y la enseñanza de la lengua y la cultura: “in the best cases, language and culture teaching produces, through the development of linguistic and intercultural competence, alternative conceptualisations of the world and contributes to the education/*Bildung* of the individual in society” (p. 5). Por otra parte, la educación bilingüe europea se basa en el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que incluye el aprendizaje intercultural como uno de sus ejes fundamentales. La conceptualización de Coyle, Hood, y Marsh (2014) del marco de las “4 Cs” (Comunicación, Contenido, Cognición y Cultura) se erige como una herramienta poderosa para explicar cómo la integración del lenguaje y el contenido solo puede ser transmitida a través de la columna vertebral del modelo: la cultura (es decir, la intercultural). Ella dice así: “Culture is not a postscript. It is a thread which weaves its way throughout any topic or theme. Sometimes referred to as the ‘forgotten C’, it adds learning value to CLIL contexts, yet demands careful consideration. For our pluricultural and plurilingual world to be celebrated and its potential realized, this demands tolerance and understanding”. (p. 54). Así, la conexión entre la educación intercultural, la educación bilingüe y el aprendizaje intercultural (AI) puede describirse como entrelazada en el sentido de que la educación bilingüe solo puede entenderse a partir de un eje intercultural (educación intercultural) en el que se debe evaluar el AI de los estudiantes.

Para lograr esta finalidad, se han establecido dos objetivos principales. En primer lugar, recoger y analizar las opiniones de 76 estudiantes españoles de educación secundaria sobre

su AI a través de su currículo bilingüe en un programa AICLE. El segundo objetivo principal de este estudio es recoger y analizar las opiniones de los directores y coordinadores bilingües sobre el éxito del programa bilingüe para mejorar el AI de los estudiantes y sobre el valor que perciben de los asistentes de lengua materna y de los intercambios internacionales, que deben contrastarse con los datos obtenidos de los estudiantes.

2 MÉTODO

El enfoque metodológico utilizado en este estudio es cualitativo-cuantitativo, lo que facilita la determinación ponderada del conjunto de indicadores que conforman nuestros dos instrumentos.

El primer paso para nuestras tareas de investigación fue una revisión bibliográfica que, al inicio del proyecto, permitió aclarar los conceptos principales y actualizar la literatura en el campo.

Además, hemos diseñado y seguido cuatro pasos metodológicos más para alcanzar los objetivos establecidos.

1. Se diseñaron dos herramientas específicas: a) Un cuestionario en una escala Likert 1-5 (donde 1 significaba “en total desacuerdo” y 5 significaba “absolutamente de acuerdo”) con 4 secciones: 1. Datos estadísticos. 2. Un conjunto de 7 preguntas sobre el nivel del idioma. 3. Un conjunto de 4 preguntas sobre el AI de los cursos bilingües. 4. Un conjunto de 3 preguntas abiertas. b) Una entrevista estructurada (Fontana y Frey, 2005) para directores y coordinadores bilingües con los siguientes bloques: 1. Datos estadísticos. 2. Un conjunto de 5 preguntas sobre AI y los principales recursos utilizados por los profesores y la escuela para mejorar el AI de los estudiantes.
2. Estos dos instrumentos fueron validados según el método Delphi (Linstone y Turoff, 2002) para obtener una herramienta final que fue evaluada por un panel de expertos que fueron elegidos en relación a su campo de especialización (educación bilingüe y educación intercultural). El panel de expertos evaluó estas herramientas desarrollando una serie de alternativas, explorando o exponiendo los supuestos subyacentes, así como correlacionando los juicios sobre un tema que abarca una amplia gama de disciplinas (Hsu y Sandford, 2007). Se utilizó la coherencia interna para medir la validez de ambos instrumentos en función, por una parte, de la validez del contenido y, por otra, de la validez de la comprensión. La fiabilidad de la escala se midió a través del alfa de Cronbach (Cronbach, 1990), obteniendo un valor de 0,946 para el primer instrumento, y de 0,924 para el segundo, siendo ambos resultados clasificados como muy buenos (Nunnally y Bernstein, 1994).
3. Una vez validadas ambas herramientas (el cuestionario y la entrevista), se consideraron adecuadas para su distribución entre la población de la muestra.
4. Finalmente, después de recopilar los datos, el conjunto cuantitativo se analizó utilizando IBM SPSS Statistics v. 22, mientras que los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis de contenido “a research method for making replicable and valid

inferences from data to their context, with the purpose of providing knowledge, new insights, a representation of facts and a practical guide to action” (Elo y Kyngä, 2008).

2.1 Descripción de la muestra

La muestra de participantes se recogió durante los meses de enero y febrero de 2019 y estaba compuesta por 76 alumnos de dos centros de enseñanza secundaria bilingües del sur de España (ver Tabla 1) elegidos aleatoriamente entre los centros bilingües que aceptaron participar en el estudio ($n = 15$). La condición que se debía cumplir era ser una escuela donde se estuviera implementando un programa AICLE. Ambas eran escuelas públicas y los alumnos de las dos promociones seleccionadas (15-16 años) estaban cursando su cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La razón por la que se seleccionó este grupo específico de estudiantes es que este último año de la etapa de educación secundaria en España se consideró un buen momento para evaluar si el AI había tenido éxito a lo largo del período completo. Los coordinadores ($n = 2$) y los directores de escuela ($n = 2$) entrevistados eran de las mismas escuelas, lo que permitió poder contrastar los datos.

Tabla 1 Datos estadísticos de la población

Metacódigo	Código
(1) Sexo	(1.1) Masculino = 48.68% (1.2) Femenino = 51.32%
(2) Edad	(1.1) 15 años = 46.05% (1.2) 16 años = 53.95%
(3) Nacionalidad	(1.1) Español = 90.78% (1.2) No español = 9.22%
(4) Segundas Lenguas	(1.1) Inglés = 100% (1.2) Francés = 69.73%

La distribución de los estudiantes fue equilibrada de acuerdo con los datos estadísticos. Todos los estudiantes (= 100%) estaban haciendo inglés como segundo idioma, y el 69% de ellos declaró que también estaba haciendo francés como tercer idioma en su plan de estudios.

3 RESULTADOS

Centraremos nuestro análisis en los resultados obtenidos de las secciones 3 y 4 del cuestionario de los estudiantes, ya que estos son los datos que se pueden contrastar con los obtenidos de las entrevistas a los directores de las escuelas y a los coordinadores de los programas bilingües.

3.1 Resultados del cuestionario a los estudiantes

El análisis de los datos cuantitativos (Tabla 2) se llevó a cabo a través de IBM SPSS Statistics v. 22. Los resultados cuantitativos de la investigación del cuestionario distribuido entre los 76 estudiantes de nuestro estudio son los siguientes:

1. Tanto la media ($M = 3,01$) como la desviación típica ($DT = 3,43$) del cuestionario completo indican que los estudiantes piensan principalmente que el aprendizaje intercultural (AI) está presente en todo el currículo de su programa AICLE.
2. La media ($M = 2,64$) y la desviación típica ($DT = 3,89$) de la pregunta 1 (es decir, “Su programa bilingüe incluye la participación de estudiantes en programas de intercambio”) indican que los estudiantes no están de acuerdo con esta afirmación.
3. La media ($M = 3,71$) y la desviación típica ($DT = 3,20$) de la pregunta nº 2 (es decir, “Se dedica tiempo suficiente a las actividades relacionadas con la cultura o la interculturalidad”) indican que los estudiantes están de acuerdo con esta afirmación.
4. La media ($M = 3,42$) y la desviación típica ($DT = 3,76$) de la pregunta nº 3 (es decir, “Contactamos con personas del extranjero para intercambios culturales”) indican que los estudiantes están de acuerdo con esta afirmación.
5. La media ($M = 2,28$) y la desviación típica ($DT = 2,89$) de la pregunta 4 (es decir, “Los profesores tienen un alto conocimiento cultural y lo enseñan en sus cursos”) indican que los estudiantes no están de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 2 Resumen de los resultados de la Media y la Desviación Típica

	Media (M)	Desviación Típica (SD)
Pregunta 1	2.64	3.89
Pregunta 2	3.71	3.20
Pregunta 3	3.42	3.76
Pregunta 4	2.28	2.89

En cuanto a los resultados de las respuestas de los alumnos a las 3 preguntas abiertas, este es el resumen del análisis de contenido realizado:

1. El 72,3% de los estudiantes ($n = 55$) afirmó que el contacto con compañeros del extranjero es lo que más les gustaba del AI de su programa AICLE.
2. 69 estudiantes (90.7%) declararon que pensaban que obtenían la mayor parte de su AI del asistente de idioma nativo dentro del programa bilingüe. La mayoría de ellos (85,52%; $n = 65$) explicó que los asistentes suelen mostrar un buen conocimiento cultural/intercultural.
3. El 84,2% de los estudiantes ($n = 64$) dijo que le gustaría participar en un programa de intercambio, ya que cree que su conocimiento intercultural ha mejorado significativamente gracias al contacto personal con estudiantes extranjeros (72%; $n = 55$), o a los viajes internacionales con la familia (12%; $n = 9$).

3.2 Resultados de las entrevistas a los coordinadores de los programas bilingües y a los directores de las escuelas

Los datos cualitativos de las entrevistas a los coordinadores de programas bilingües y a los directores de las escuelas fueron examinados a través del análisis de contenido. Los dos

coordinadores y los dos directores de escuela entrevistados pertenecían a los mismos colegios, de modo que se pudieron contrastar los datos de ambas muestras.

De acuerdo con sus datos estadísticos, ambos directores (= 100%) eran varones, ambos tenían un nivel de inglés certificado B2 y ninguno de ellos había realizado un curso de capacitación en educación bilingüe. En cuanto a los coordinadores bilingües, uno de ellos era hombre y el otro mujer (= 50% para cada valor). En cuanto a sus segundos idiomas, ambos hablaban inglés; uno de ellos tenía un C2 de inglés y el otro un C1. Ninguno de ellos hablaba un tercer idioma. Finalmente, ambos coordinadores eran profesores de inglés.

La entrevista realizada estuvo compuesta por 5 preguntas sobre aprendizaje intercultural (AI) y los principales recursos utilizados por los profesores y la escuela para mejorar el AI de los estudiantes.

En la primera cuestión se preguntaba a los coordinadores y directores sobre su opinión personal acerca de la mejora del aprendizaje intercultural de los estudiantes. Ambos coordinadores y ambos directores (= 100%) estuvieron de acuerdo en que los estudiantes habían mejorado su nivel de aprendizaje intercultural y los dos coordinadores bilingües agregaron que todos los profesores eran conscientes de que AICLE tiene un componente cultural que debe ser inculcado a través del programa.

La segunda pregunta se centraba en la implicación del equipo directivo y de los profesores en programas internacionales (por ejemplo, *eTwinning*, *Erasmus+*). Tanto el director como el coordinador de la primera escuela dijeron que la dirección del colegio apoyaba este tipo de programas, pero que son muy competitivos y, por tanto, difíciles de conseguir (aunque siguen intentándolo en cada nueva convocatoria). El otro director y coordinador de la escuela dijeron que habían coordinado varios programas internacionales a lo largo de más de 20 años (para el intercambio de profesores y estudiantes) financiados por la Comisión Europea. Estos han tenido mucho éxito en lo que respecta a la participación de estudiantes y profesores, aunque un número limitado de estudiantes puede participar, ya que el presupuesto solo cubre un máximo de 50-55 estudiantes por año académico. Todos ellos coincidieron en la dificultad de ser seleccionados para recibir financiación, por lo que las escuelas tienen pocas oportunidades de involucrar a los estudiantes en intercambios internacionales, ya que la autofinanciación no es una opción para la comunidad (escuela, padres, profesores...). Ambos directores coincidieron en que las escuelas carecen de apoyo de la administración nacional o regional, que debería ofrecer más programas de intercambio y, por lo tanto, más oportunidades a los estudiantes.

Las respuestas a la tercera pregunta (“¿Cree Vd. que los programas internacionales contribuyen a mejorar el aprendizaje intercultural de los estudiantes?”) constituyeron un acuerdo unánime (= 100%) entre los dos directores de escuela y los dos coordinadores bilingües.

La cuarta pregunta de la entrevista (“¿Tiene la escuela un asistente de idioma nativo para el programa bilingüe?”) obtuvo las siguientes respuestas: Tanto el director como el coordinador de la primera escuela dijeron que había un profesor nativo (del Reino Unido) que trabajaba a tiempo completo en la escuela. Pero el director y el coordinador de la segunda escuela declararon que tenían un asistente de idiomas a tiempo parcial (de los EE.UU.), por lo que este solo pudo tener la mitad de sus horas docentes en esta escuela. Ambos (director

y coordinador de la escuela) coincidieron en que la administración central debería invertir en este valioso recurso, ya que consideran que el trabajo de los asistentes de idiomas es muy importante para el programa en lo que respecta al aprendizaje intercultural (AI) y a la práctica de las habilidades orales (hablar y escuchar) de los estudiantes.

Finalmente, en el quinto punto se preguntó a los directores y coordinadores específicamente sobre el papel de los asistentes de idiomas para el AI dentro de los programas bilingües. Todos ellos (= 100%) coincidieron en que estos son muy importantes para el programa, ya que ayudan a los estudiantes a mejorar su conciencia cultural (= 25%) y su aprendizaje intercultural (= 75%).

4 DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio muestran claramente que los estudiantes piensan que su aprendizaje intercultural (AI) dentro de los programas bilingües proviene de dos fuentes principales: por un lado, de su contacto con sus compañeros a través de programas de intercambio internacional (= 72,3%), y, por otro lado, de los asistentes lingüísticos (= 90,7%) que trabajan en estas escuelas. Estas opiniones coinciden con las de los dos directores y dos coordinadores entrevistados, quienes unánimemente acordaron que los estudiantes en el programa bilingüe han contribuido a mejorar su nivel de AI.

Estos datos representan algún tipo de contraste con los resultados de la literatura hasta ahora sobre las debilidades de la implementación del eje intercultural dentro de los programas AICLE (por ejemplo, Méndez-García, 2012, entre otros). Los dos grupos de estudiantes entrevistados en este estudio reconocieron alguna mejora en su nivel de AI. Además, afirmaron que la interculturalidad está presente en todo el currículo de su programa bilingüe, ya que pueden reconocerla específicamente en las actividades relacionadas con la cultura o la interculturalidad en los cursos que reciben.

Además, cuando se les preguntó sobre la fuente de este AI, indicaron principalmente dos: programas de intercambio internacional y asistentes lingüísticos (ya que la mayoría de ellos asignan un bajo nivel de conocimiento cultural para los “profesores” del programa bilingüe). Aquí encontramos otro importante contraste de datos a tener en cuenta: la mayoría de estos estudiantes declaran que no participan en programas de intercambio. Esto fue confirmado por la entrevista con los directores y coordinadores, quienes especificaron que los programas internacionales son difíciles de conseguir y, aunque una de las escuelas los consigue regularmente, el número de estudiantes involucrados no es muy alto porque la financiación no cubre a todos los estudiantes de los programas bilingües. Por lo tanto, la población de este estudio confirma que estos proyectos son importantes para la comunidad educativa, ya que su papel está claramente priorizado para la mejora del AI entre los directores, coordinadores (ambos son también profesores de inglés en estas escuelas) y estudiantes.

Finalmente, los estudiantes reconocen el valor de los asistentes lingüísticos en el proceso de mejora de su AI. La mayoría de los estudiantes (69 de 76 = 90.79%) declaró que estos profesores nativos de habla inglesa jugaron un papel importante en la mejora de su

AI. Estas opiniones concuerdan con las expresadas por los directores y coordinadores, que valoran muy positivamente el trabajo desarrollado por los asistentes de idiomas, a la vez que se quejan del poco tiempo que estos dedican a sus escuelas (en su mayoría el director y el coordinador de la segunda escuela). Estos datos concuerdan con los resultados del estudio de Ortega-Martín et al. (2018), quienes afirman que, entre los puntos fuertes de los programas AICLE actuales, los estudiantes destacan el hecho de que cada año tienen un profesor nativo, realizan intercambios con escuelas internacionales, viajan al país de la lengua de destino y pueden practicar la lengua extranjera con hablantes nativos. Todos estos son claros beneficios para el AI proveniente de la educación bilingüe, que la población de nuestro estudio (estudiantes, directores y coordinadores) ha resumido como derivado de dos fuentes diferentes: que se les ofrezca la oportunidad de participar en programas de intercambio, y que reciban instrucción de asistentes lingüísticos.

5 CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este estudio se centran en la importancia de mejorar la implementación del eje intercultural de AICLE. Para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras, las instituciones educativas de todo el mundo han asumido el objetivo de promover la diversidad lingüística y la L1 mediante el seguimiento del MCER (Council of Europe, 2001, 2018). Aunque hay que llevar a cabo una investigación exhaustiva, parece ser una tendencia que los programas bilingües en español están empezando a entender la importancia de inculcar el aprendizaje intercultural como uno de los activos más importantes de la educación. Además, los programas bilingües pueden ayudar a preservar el patrimonio cultural y los conocimientos lingüísticos de los grupos minoritarios a medida que los estudiantes se integran más en la sociedad (Ozfidan y Toprak, 2019). Los resultados de este trabajo enfatizan claramente la importancia de dos factores clave para el AI dentro de la educación bilingüe: los programas de intercambio internacional y los asistentes de lengua materna. Estos han sido identificados por los participantes de este estudio (directores de escuela, coordinadores de programas bilingües y estudiantes de educación secundaria) como cruciales para la mejora del AI de los alumnos. Los directores de escuela y los coordinadores de programas bilingües se quejaron de la escasez de estos dos valiosos recursos, por lo que si las administraciones nacionales y regionales dedican más esfuerzos y presupuesto a estas áreas, se podrían conseguir mejores resultados y una mejora significativa del aprendizaje intercultural a través de AICLE.

Podríamos hacer sugerencias para mejorar el AI entre los estudiantes. El aprendizaje intercultural (AI) necesita una planificación didáctica específica por parte de los profesores y debe ser abordado de manera específica. El AI solo puede tener lugar cuando los profesores y los estudiantes construyen un espacio común para una interacción adecuada. Además, será fructífero cuando estos espacios se utilicen para permitir la comunicación intercultural y la toma de conciencia, de modo que las partes interesadas puedan encontrar formas de afiliarse e identificarse con las narrativas de aprendizaje de los demás. Por lo tanto, la planificación e implementación intencional de intercambios, narrativas, debates y asambleas

podría fomentar el AI dentro del aula. En resumen, el AI puede ser significativamente mejorado cuando los maestros invitan a los estudiantes a la comunicación; al final, todos somos seres culturales y nuestro ambiente más natural se encuentra dentro de la comunicación. Coyle, Hood y Marsh (2014, p. 55) lo resumen así: “CLIL offers rich potential for developing notions of pluricultural citizenship and global understanding – but these need to be planned and transparent (Commission of the European Communities, 2008).”

REFERENCIAS

- Bruton, A. (2013). Some of the reasons why...and why not. *System*, 41, 587–597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers* (and others, Ed.). Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/16802fc1c3>.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de <https://bit.ly/2HogLCH>
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46–62). London: CILT.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. En D. Marsh (Ed.), *CLIL / EMILE: The European dimension – action, trends and foresight potential* (pp. 27–28). European Commission. Recuperado de <https://bit.ly/2WiuNLk>
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. En and others (Ed.), *Monograph 6* (pp. 5–29). Barcelona: APAC.
- Coyle, D. (2007). *The CLIL quality change* (D. Marsh y D. Wolff, Eds.). Frankfurt: Peter Lang.
- Coyle, D. (2008). CLIL - A pedagogical approach to CLIL from the European perspective. En N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education. 2nd Edition. Second and foreign language education* (Vol. 4, pp. 97–111). New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. En M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and language integrated learning: Cultural diversity* (pp. 107–124). Berna: Peter Lang.
- Coyle, D., Holmes, B., y King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. Londres: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2014). *The CLIL tool kit: Transforming theory into practice*. Recuperado de <https://bit.ly/2ouluvi>
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper Collins Publishing. 5th Ed.
- Elo, S., y Kyngä, S. H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*,

- 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- European Parliament & Council Of Europe. (2006). Recommendation of the parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/CE). *Official Journal of the European Union*, 394(10). Recuperado de <http://bit.ly/2wf0WH1>
- Fontana, A., y Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695–727). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Gómez-Parra, M. E. (2018). Bilingual and intercultural education (BIE): Meeting 21st century educational demands. *Theoria et Historia Scientiarum*, XV, 85–99. <https://doi.org/10.12775/th.s.2018.006>
- Griva, E., y Kasvikis, K. (2014). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. En N. Bakić-Mirić y D. E. Gaipov (Eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://bit.ly/2hyLJgo>
- Holliday, A., Hyde, M., y Kullman, J. (2010). *Intercultural communication: An advanced resource book for students*. London: Routledge.
- Hsu, C. C., y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment research and evaluation*, 12(10), 1–8.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83–92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011a). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramsch, C. (2011b). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44, 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Lindholm-Leary, K. (2016). Students' perceptions of bilingualism in Spanish and Mandarin dual language programs. *International Multilingual Research Journal*, 10(1), 59–70. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1118671>
- Linstone, H. A., y Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and applications*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Recuperado de https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marshall-report.pdf
- Marsh, D., Maljers, A., y Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Méndez-García, M. C. (2012). The potential of CLIL for intercultural development: a case study of Andalusian bilingual schools. *Language and Intercultural Communication*, 12(3), 196–213. [10.1080/14708477.2012.667417](https://doi.org/10.1080/14708477.2012.667417)
- Méndez-García, M. C. (2014). The intercultural turn brought about by the implementation of CLIL programmes in Spanish monolingual areas: A case study of Andalusian primary and secondary schools. *The Language Learning Journal*, 41(3), 268–283. <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836345>
- Moeller, A. J., y Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. En S. Dhonau (Ed.), *Unlock the gateway to communication. 2014 report of the central states conference on the teaching of foreign languages* (pp. 1–19). Richmond: Johnson Litho Graphics of Eau Claire, Ltd.

- Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., y Chrysanthou, K. (2016). *The CLIL guidebook*. CLIL4U (and others, Ed.). Recuperado de <https://bit.ly/2NosMcx>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: MacGraw Hill Inc. 3rd edition.
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S., y Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Ozfidan, B., y Toprak, M. (2019). Cultural awareness on a bilingual education: A mixed method study. *Multicultural Learning and Teaching*, 14(2), 1–10. <https://doi.org/10.1515/mlt-2017-0019>
- Peñalva, A., y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios sobre Educación*, 8, 37–57.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44, 485–499. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Roiha, A., y Sommier, M. (2018). Viewing CLIL through the eyes of formal pupils: insights into foreign language and intercultural attitudes. *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1465069>
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., y Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning. 8th edition.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 30–38.
- Widdowson, H. G. (2004). Skills and knowledge in language learning. En M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 548–553). Abingdon: Routledge.